

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOSIVETE ALVES VIANA
KALINE EMANUELE DA COSTA FELICIANO

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SANTA RITA:
Os Desafios do Processo Educativo

JOÃO PESSOA - PB
2013

JOSIVETE ALVES VIANA
KALINE EMANUELE DA COSTA FELICIANO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SANTA RITA:
Os Desafios do Processo Educativo**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado à disciplina Seminário Temático em
Educação, do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a obtenção do
grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Profa. Orientadora:

Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA – PB

2013

V614i Viana, Josivete Alves.

A inclusão de alunos surdos em Santa Rita: os desafios do processo educativo / Josivete Alves Viana, Kaline Emanuele da Costa Feliciano. – João Pessoa: UFPB, 2013.
57f. ; il.

Orientador: Sandra Alves da Silva Santiago
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Alunos surdos. I. Feliciano, Kaline Emanuele da Costa. II. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376 (043.2)

JOSIVETE ALVES VIANA
KALINE EMANUELE DA COSTA FELICIANO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SANTA RITA:
Os Desafios do Processo Educativo**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado à disciplina Seminário Temático em Educação, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago
(Orientadora)

Profa. Ms. Maria Tereza Lira de Oliveira
(Examinadora)

Profa. Ms. Simone Almeida da Silva
(Examinadora)

Dedicamos este trabalho a nossa família e aos
nossos amigos que nos incentivam a vencer
etapas em nossa vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido vencer mais essa etapa em minha vida.

A minha mãe, pelo cuidado e dedicação para que eu concluísse o Curso de Pedagogia.

A minha irmã, pelo incentivo, paciência e colaboração na realização desta conquista.

Aos meus avós, Severina e João Luíz (in memorian), minha tia Terezinha e minha prima Maria de Fátima, pelo carinho e apoio que sempre me dedicaram.

À Patrícia, aluna surda do Curso de Pedagogia, pela amizade e aprendizado que me proporcionou.

Aos amigos conquistados neste percurso, de modo especial à Kaline, por compartilharmos dos mesmos anseios, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos professores que contribuíram na minha formação acadêmica, principalmente à professora Socorro Queiroga, que desde o início da graduação acreditou em minha capacidade.

Em especial, à professora Dra. Sandra Santiago, pela dedicação e generosidade com que guiou nosso conhecimento. Obrigada por estar conosco durante toda essa trajetória acadêmica como professora, orientadora, conselheira, que ultrapassando os limites da sala de aula nos proporcionou vivenciar esse universo tão especial da educação.

Aos amigos, familiares e colegas de trabalho, que contribuíram direta ou indiretamente ao longo deste trajeto.

Obrigada!

Josivete

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, pois me deu forças para que eu chegasse até aqui mostrando sua fidelidade para comigo e cumprindo suas promessas em minha vida.

Ao meu marido Marcos pelo amor, compreensão, apoio e força em todos os momentos.

A minha filha Maysa pela ingenuidade e sorrisos que alegraram meu coração todos os dias e me deram forças para continuar.

Aos meus pais, Manoel e Cleonice, pelo incentivo e por sempre terem acreditado que eu conseguiria superar barreiras e vencer qualquer obstáculo.

À professora Sandra Santiago que me apresentou esse universo encantador que é a Educação Especial e pela atuação despendida para a composição deste trabalho.

A minha amiga Josivete, pelo companheirismo e parceria durante todo o percurso acadêmico e por ter dividido comigo a construção desse trabalho tornando possível a realização desse sonho.

A todos os familiares e amigos que torceram por mim e me ajudaram direta ou indiretamente durante este percurso.

Obrigada a todos!

Kaline

A Escola deve ser um elemento transformador.
A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência.

Alfredo Goldback

RESUMO

Esse trabalho visa relatar como tem acontecido o processo de inclusão de alunos surdos no município de Santa Rita. Tomando por base publicações do MEC e legislações vigentes que visam à garantia da inclusão educacional desse público na rede regular de ensino, apresentamos o Atendimento Educacional Especializado como fator decisivo para efetivação do direito à educação dos surdos e o Bilinguismo como método mais adequado para o ensino da pessoa surda. Diante disso, coletamos e analisamos informações que retratam a situação precária da educação oferecida aos alunos surdos na Escola Governador Flávio Ribeiro, escola polo do município de Santa Rita, verificando que a escola não apresenta estrutura nem recursos mínimos para a inclusão educacional de surdos.

Palavras-Chave: Educação, Inclusão, Alunos Surdos, Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This work aims to relate how the inclusion process of deaf students has been happened in Santa Rita's city. Based on MEC's publications and current legislations that aim to guarantee of educational inclusion of these public in the regular school system, we show the Specialized Educational Attendant as decisive factor of realization of the right to deaf and the Bilingualism as the method more adequate to teach a deaf person. Therefore, we gathered and analyzed information that retract the precarious situation of the education offered to deaf students in Governor Flávio Ribeiro School, polo school in Santa Rita's city, verifying that the school do not show neither structure nor minimum resource to educational inclusion of deaf people.

Key-words: Education, Inclusion, Deaf Students, Specialized Educational Attendant.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	14
	2.1 Evolução Histórica do conceito de Inclusão	14
	2.2 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil	18
3	O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO SURDO	26
	3.1 O que é a surdez?	26
	3.1.1 Graus de Perda Auditiva	27
	3.1.2 Causas da Perda Auditiva	28
	3.1.3 Tipos de Surdez ou Perda Auditiva	29
	3.1.4 Identidades Surdas	31
	3.2 Filosofias Educacionais para a Educação de Surdos	32
	3.2.1 Oralismo	33
	3.2.2 Comunicação Total	34
	3.2.3 Bilinguismo	35
	3.3 A importância da Língua Brasileira de Sinais para os Surdos	36
	3.4 Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	38
	3.4.1 Atendimento Educacional Especializado em Libras	40
	3.4.2 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras	40
	3.4.3 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa	41
4	METODOLOGIA	43
	4.1 Tipo de Pesquisa	43
	4.2 Local de Pesquisa	44
	4.3 Sujeitos da Pesquisa	45
	4.4 Instrumentos	45
	4.5 Análise dos Dados	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48

REFERÊNCIAS

APÊNDICE

1 INTRODUÇÃO

Desde o ingresso no curso de Pedagogia nos deparamos com a temática da inclusão das pessoas com deficiência e o preconceito sofrido pelas mesmas ao longo dos anos para ter direito ao atendimento de suas necessidades reais, de forma que lhes assegure autonomia e participação social.

Após a conquista do direito de serem educadas e vistas como cidadãs em uma sociedade altamente preconceituosa, começa a luta pela construção de uma escola de qualidade que respeite todas as diferenças, contribuindo para erradicar as desigualdades sociais e promover a inclusão. Uma escola que garanta o convívio social tão indispensável para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano ainda é uma realidade recente e muito polemizada pelos diferentes segmentos sociais.

As pessoas com deficiência querem ter suas diferenças respeitadas, não aceitando mais a segregação. Nessa perspectiva, a educação inclusiva visa colocar as pessoas com deficiência na rede regular de ensino, direito já previsto em Lei e cuja efetivação começa ocorrer de maneira tímida. No entanto, os professores estão capacitados para lidar com todas estas diferenças na escola?

Essa inquietação surge em nós desde o terceiro período, a partir do contato com a disciplina “Educação Especial”, quando tivemos a oportunidade de estudar os significados da inclusão, vinculado ao contexto da pessoa com deficiência. Por meio dessa disciplina conhecemos a luta das pessoas com deficiência para conseguirem que suas diferenças sejam vistas como uma característica inerente ao ser humano, devendo ser respeitadas, pois todos possuem limitações e essas limitações não deveriam interferir no convívio social e não tornam as pessoas “deficientes”.

Ainda nesse período, tivemos a oportunidade de participar do Projeto “Mediação Pedagógica para Alunos Surdos no Ensino Superior” coordenado pela professora Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, como monitoras da aluna surda do curso de Pedagogia, Patrícia Helena, quando acompanhamos de perto suas dificuldades na sala de aula, não sendo as mesmas percebidas pelos professores e colegas de turma. Tal fato nos deixou tristes e ao mesmo tempo indignadas, pois os professores em sua maioria estavam fechados a mudanças e boa parte da turma não sabia que ela era surda, e os que sabiam simplesmente não se achavam capazes de se comunicar com ela. A maioria desses alunos alegou em uma pesquisa não ter nenhum tipo de convívio com uma pessoa surda.

Pensamos então, o que explica após dois anos de curso com uma colega surda na sala de aula um aluno dizer que nunca teve contato com a mesma? Como se sente essa aluna surda, incluída?

A partir dessa experiência começamos a nos interessar pela temática da “surdez” o que nos levou a participar do “Grupo de Pesquisa Surdez e Libras”, que nos possibilitou contato com outros surdos em eventos voltados para este público. Durante as reuniões do grupo, contamos com a orientação pedagógica da professora Sandra Santiago, que nos estimula a refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos em seu processo de aprendizagem, e juntos pensarmos como podemos ser de fato facilitadores nesse processo, para melhor atender as necessidades do aluno surdo na comunicação e interação social com os alunos ouvintes na sala de aula. Afinal educação inclusiva não é apenas colocar o aluno com deficiência na sala, mas permitir que ele aprenda dentro da sala de aula, e esse é o problema de muitos educadores; eles acham que incluir é tratar de modo igual, é não discriminar, quando na verdade, incluir é tratar com equidade; é dar condições para que o aluno se desenvolva e aprenda do mesmo modo que os outros, ainda que isso exija mais do professor.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a pesquisa buscando responder as seguintes questões: A legislação que garante o direito à educação do surdo tem se cumprido na prática da escola regular? As propostas do MEC - Ministério da Educação para este público estão sendo desenvolvidas? A escola pública está preparada para incluir os alunos surdos? Quais as condições para que se efetive a acessibilidade de estudantes surdos na rede regular de ensino, de acordo com a legislação brasileira?

É visando perceber se a proposta do MEC para a inclusão das pessoas surdas está sendo efetivada no cotidiano das escolas, pautada na equidade e nos direitos previstos por lei, que se fundamenta nosso objetivo de analisar o processo de inclusão na Escola Governador Flávio Ribeiro no Município de Santa Rita, tendo por base a política inclusiva definida pelo MEC.

Com esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar a proposta de inclusão de surdos, presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Flávio Ribeiro;
- II. Relacionar a proposta da Escola Governador Flávio Ribeiro com a do MEC no que se refere à inclusão de surdos;

- III. Identificar no ambiente escolar os serviços, espaços, profissionais, materiais disponíveis para a inclusão de surdos;
- IV. Analisar a postura dos diferentes profissionais da escola em prol da inclusão de alunos surdos.

Este TCC - Trabalho de Conclusão de Curso foi estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é introdutório, onde descrevemos nossa motivação para a realização da pesquisa, os objetivos e uma breve exposição dos capítulos.

No segundo capítulo, **Processo Histórico da Inclusão das Pessoas com Deficiência**, traçamos um breve histórico da evolução do conceito de inclusão associado à luta das pessoas com deficiência pela garantia de seus direitos, sobretudo à educação apoiado na legislação brasileira e nas políticas públicas para a educação inclusiva que orienta os sistemas de ensino a promover a igualdade de condições para o acesso e a permanência do público alvo da educação especial¹ na escola regular.

No terceiro capítulo, **O Desenvolvimento e a Aprendizagem do Surdo**, caracterizamos e conceituamos teoricamente a surdez no aspecto clínico, linguístico e educacional, enfatizamos a importância do uso da Língua de Sinais Brasileira - Libras como forma de estabelecer uma comunicação eficaz e abordamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pautado nos três momentos didático-pedagógicos: AEE de libras, AEE em libras e AEE para o ensino da língua portuguesa, como garantia a uma educação bilíngue que atende as especificidades dos alunos surdos.

No quarto capítulo, **Metodologia**, definimos o procedimento metodológico que fornece o suporte para a realização da pesquisa, possibilitando a escolha do tipo de pesquisa, local da pesquisa, sujeitos pesquisados, instrumentos utilizados para a realização da pesquisa e análise de dados.

Por fim, procedemos à análise do instrumento de pesquisa aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Flávio Ribeiro, o quadro “Acessibilidade para Surdos – Check List”, preenchido por meio de informações e observações coletadas nas visitas e conversas informais para verificar se a referida escola é acessível para os alunos surdos.

Esperamos que este TCC possa contribuir com subsídios para uma atitude reflexiva dos leitores e para novas pesquisas daqueles que se identificam com a causa da inclusão da pessoa surda.

¹ Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB nº 9394/96, com alteração da Lei nº 12.796 de 2013).

2 PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Na atualidade é comum se ouvir falar sobre *inclusão*, muitas pessoas fazem uso dessa palavra sem ao menos entender qual seu real significado, no entanto, inclusão é um termo relativamente novo, passando a ser usado apenas em 1994 na Declaração de Salamanca. Porém, antes disso já existiam pessoas com deficiência que viviam excluídas e segregadas, sem acesso à educação e muitas vezes nem mesmo direito à vida.

É visando descrever um pouco sobre a luta das pessoas com deficiência ao longo dos anos por seus direitos, sobretudo o acesso à educação, que dedicaremos este capítulo.

2.1 Evolução Histórica do conceito de Inclusão

A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, atualmente defendida pelos diversos setores sociais é resultado de séculos de lutas e sofrimentos. A ideia de quem são, o que podem fazer e a que tem direito vem sendo modificada ao longo dos anos. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência, segundo Sassaki (2006), passaram por quatro fases para conseguirem atendimento educacional: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Até meados do século XV perdurou a exclusão social das pessoas com deficiência. Nesse período, era vista como “deficiente” e por isso um ser anormal e incompleto que para nada servia, sendo ignoradas ou abandonadas à própria sorte. Essa visão era reforçada pelo Estado que as considerando desprovidas de direitos nada fazia para impedir o abandono e a morte das mesmas. Para a religião eram vistas como “possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria” afirma Jonsson *apud* Sassaki (2006), sendo usadas como exemplos de punição divina.

No final do século XV “graças à doutrina cristã, as pessoas com deficiência (...) passaram a escapar do abandono de que eram vítimas. Agora, possuidores de uma alma ganham a humanidade como característica” (SANTIAGO, 2011, p.138). Surgem então as primeiras instituições religiosas ou filantrópicas destinadas ao acolhimento deste grupo, demarcando assim o início da fase da segregação.

A segregação passa a ser a medida adotada e as instituições responsáveis pelo apartamento dos indesejáveis são os grandes hospitais, leprosários ou hospícios. Estes abriram suas portas para abrigar indiscriminadamente doentes, deficientes, delinquentes, mutilados, livrando a sociedade de suas figuras desviantes. (SANTIAGO, 2011, p.181).

Apesar de acolher as pessoas com deficiência, essas instituições possuíam um caráter meramente assistencialista que visava apenas livrar do abandono os indesejáveis. Muitas das pessoas que ingressavam nelas passavam a vida toda excluídas da sociedade e da família, em ambientes minúsculos, amontoados de gente e tratados como animais.

Nos séculos XVIII e XIX com a chegada do conhecimento científico ao campo educativo as pessoas com deficiência passam a ser vistas com um olhar médico, e as deficiências ganham o título de problema do indivíduo. Nesse período, a educação destes indivíduos ocorria nos asilos e era resumida ao atendimento médico visando à reabilitação. Apesar de receber uma melhor atenção essas pessoas continuavam isoladas da sociedade e as escolas ou instituições se apoiavam nas “noções presentes de capacidades individuais, desigualdades naturais e adaptação para separar os homens em categorias: normais e anormais, deficientes ou excepcionais” (SANTIAGO, 2003, s/p).

É na segregação institucional que surgem inúmeras instituições voltadas para o tratamento médico de pessoas com deficiência e as primeiras instituições intituladas de escolas especiais. Muitos médicos e psicólogos se interessaram em pesquisar e desenvolver métodos para solucionar os problemas físicos, psíquicos e mentais das pessoas com deficiência, que eram até então consideradas incapazes de aprender e por isso não poderiam conviver em sociedade.

Somente no século XX tem início a integração social, que tinha a intenção de integrar à sociedade pessoas com deficiência capazes de conviver em um ambiente comum, que não requer nenhuma adaptação ou mudança. Sendo assim, apesar de pregar igualdade de condições de acesso e permanência, nesse momento só poderiam frequentar as escolas regulares àquelas pessoas que pudessem acompanhar o ritmo da sociedade.

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-lo

mais aceitável no seio da sociedade. (SASSAKI, 2006, p.33).

Nessa fase, houve a proliferação das classes especiais nas escolas regulares. Ainda sob um enfoque médico e assistencialista a educação tinha o papel de tornar “normais” as pessoas com deficiência para que fosse possível sua integração na sociedade, esse processo foi chamado de *normalização*. Na integração social eram comuns os testes de QI para verificação de admissão em escolas regulares, Sassaki (2006) diz que os testes de inteligência tinha a intenção de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico, ou seja, as que apresentassem problemas na aprendizagem, cognição ou intelecto ficariam de fora das escolas regulares.

Os testes de QI serviam também para consolidar a prática do *mainstreaming*, que consistia na integração de estudantes com deficiência em salas comuns durante o almoço, em matérias específicas ou atividades extracurriculares. Para Sassaki (2006) esse processo seria a integração de jovens e crianças que conseguiam acompanhar as aulas comuns sem que a escola desenvolvesse uma atitude inclusiva e contribuiu para, mais tarde, se pensar em inclusão escolar.

Santiago (2003) alega que é sob a perspectiva de integração que as pessoas com deficiência passam a ser chamados de “portadores de deficiência” ou com deficiência, passando desde então a serem considerados possuidores de alguma capacidade.

O primeiro documento em que o nome inclusão aparece oficialmente foi a Declaração de Salamanca (1994), elaborada em uma Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha pela UNESCO. A importância desse documento não está no fato de trazer em si o nome inclusão explicitamente, mas em definir como ela deve acontecer no âmbito educacional. A Declaração substitui o termo “portadores de deficiências” por “pessoas com necessidades educacionais especiais” e afirma que a educação das pessoas com deficiência deve acontecer nas salas comuns da rede regular de ensino, orienta a capacitação de profissionais para atuarem nas escolas e a adaptação das escolas para receberem todas as crianças.

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. (BRASIL, 1994, s/p).

Neste trecho da Declaração fica claro que a partir de então a responsabilidade de tornar a educação acessível às pessoas com deficiência são das escolas que devem se adaptar para atender a esse público, afirmando que é impossível a dignidade, desfrute e exercício dos direitos humanos sem a inclusão e participação do indivíduo na sociedade, acrescentando ainda que estas concepções devem acontecer no campo da educação através do desenvolvimento de estratégias que visem alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.

Desse modo, tais pessoas passam a ter mais do que direitos, afinal “o importante, na inclusão, é que esse direito seja usufruído pelas pessoas com deficiência sem serem separadas das outras pessoas” diz Sasaki (2006).

Santiago considera que,

com a inclusão, supera-se a ideia de classificação e definição dos indivíduos em função de suas deficiências, abandonando-se, por conseguinte, os critérios de distinção entre deficientes e não deficientes, com dificuldades e sem dificuldades, com limitações e sem limitações, normais e anormais, porque entende-se que todas as pessoas possuem diferenças e dificuldades temporárias ou permanentes. (2003, s/p).

Inclusão é mais que permitir que as pessoas com deficiência convivam na sociedade como acontecia na integração. Incluir é perceber que todos possuem limitações e enfrentam dificuldades ao longo de suas vidas, e que ter necessidades especiais (permanentes ou provisórias) não os torna “anormais”, pelo contrário, os torna humanos. A esse respeito Correr (2003) diz que,

Em nossa sociedade, as pessoas com deficiência representam um sinal de que todos somos diferentes, e que essa diferença, antes de ser algo negativo, pode nos levar a atitudes mais tolerantes com as diversas dificuldades humanas. (p.18).

Através destes e de outros documentos da ONU que previam a eliminação de discriminação e efetivação de direitos das pessoas com deficiência na sociedade, de modo geral é que se começa a pensar na hoje tão falada *inclusão*.

Outro grande avanço na área da inclusão foi “A Carta de Guatemala”, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1999, esta trouxe um novo conceito para a palavra deficiência:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (DECLARAÇÃO, 1999, s/p).

Com base nesse conceito a sociedade passa a ser considerada também responsável pelo grau de restrição que a pessoa com deficiência possui, ela já não é considerada a única culpada pelas suas limitações. Outro conceito explícito no documento foi o de desvantagem, que segundo a ONU significa,

a perda ou a limitação das possibilidades de tomar parte da vida da comunidade em condições de igualdade em relação aos demais cidadãos. Essa palavra descreve a situação da pessoa com deficiência em relação com o seu meio. O objectivo deste conceito consiste em realçar os defeitos de concepção do meio físico envolvente e de muitas das actividades organizadas no seio da sociedade, tais como, por exemplo, a informação, a comunicação e a educação, que impedem as pessoas com deficiências de nelas participar em condições de igualdade. (DECLARAÇÃO, 1999, s/p).

Aqui podemos perceber que a ideia de desvantagem que é colocada sobre a pessoa com deficiência é na verdade culpa de uma sociedade egoísta que organiza suas atividades de modo excludente não contemplando as diferenças existentes nela, entendendo que todas as pessoas devem seguir os mesmos padrões. Com esta definição tem-se a pretensão de que a sociedade passe a se reorganizar de modo a permitir a plena participação de todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Afinal, na perspectiva da inclusão a sociedade deve ser motivada pelo acolhimento e valorização das diferenças, no intuito de romper com a ideologia da exclusão que distancia a plena realização de uma sociedade mais justa e feliz.

2.2 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil

No passado, não havia nenhuma política pública educacional que garantisse estudo para as pessoas com deficiência no Brasil, passando esse público a ter acesso à escolaridade apenas no final de 1950, quando teve início o período de iniciativas oficiais de âmbito nacional. Antes disso, somente a partir do final do século XIX se iniciou

ações isoladas de atendimento para essas pessoas, surgindo então às instituições especializadas e com princípios educativos que marcou a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

Mazzotta (2011, p.28) dividiu a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil em dois períodos: o primeiro de iniciativas isoladas oficiais e particulares, de 1854 até 1956, e o segundo de iniciativas oficiais de âmbito nacional, de 1957 até 1993.

Esse primeiro momento de iniciativas isoladas teve início no Império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos sendo criados sob a influência de classes sociais, já que desde aquela época mesmo havendo a discriminação da pessoa com deficiência existia também a diferenciação por classe social, pois enquanto havia em 1872 uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, os referidos institutos atendiam apenas 35 cegos e 17 surdos. (MAZZOTTA, 2011, p. 30). Ainda no império, em 1874, começa o atendimento médico às pessoas chamadas “deficientes mentais” no Hospital Estadual de Salvador (Atualmente Hospital Juliano Moreira) e somente em 1906 há a fundação do Instituto dos Cegos em Recife. (SANTIAGO, 2010, p.11).

De acordo com Santiago (2010) para atender às pessoas com deficiência, foram criados, até 1950, 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições, divididas em públicas e privadas, sendo de caráter filantrópico (p.13). Assim, nesse primeiro momento a educação das pessoas com deficiência constituiu um sistema paralelo de instituições e serviços especializados, em um contexto de assistencialismo e filantropia. Por isso, muitas vezes, segundo Mazzotta (2011) ainda hoje, o sentido atribuído à educação das pessoas com deficiência é o de “assistência aos deficientes” e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entre as décadas de 1950 e 1960 começa a criação das APAE’s (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) com a intenção de representar as pessoas com deficiência intelectual e lutar por seus direitos na tentativa de eliminar a discriminação e promover a inclusão, estimulando novas legislações que garantem o direito de acesso à escola para as crianças com deficiência.

No segundo momento, definido por Mazzotta de “iniciativas oficiais de âmbito nacional”, o Governo Federal cria às campanhas para educação e reabilitação, entre elas

a Campanha para Educação do Surdo brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes de Visão, em 1958; Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960. (MAZZOTTA, 2011, p.52-55). Ainda no âmbito das políticas públicas para a educação inclusiva, a primeira legislação a abordar o direito à educação das pessoas com deficiência foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024 de 1961, determinando que “a educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na sociedade”. Dessa forma, crescem nas escolas regulares o número de classes especiais para atender esse público. Mesmo assim, segundo Santiago (2010) nada mudou, e as determinações da lei, ficaram apenas no papel. (p.16).

Mais recente, temos a Constituição Federal de 1988 como um importante instrumento para garantir direitos, definindo no Art. 205, a educação como um direito de todos além de “estabelecer igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I). Convém salientar que o Brasil deu outro passo importante para reverter o quadro de preconceito que coloca a pessoa com deficiência à margem do sistema educacional, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em 1990, em Jontiem na Tailândia, e depois adotando a proposta de Salamanca, em 1994, comprometendo-se em construir um sistema educacional inclusivo. Tal sistema está fundamentado na Constituição brasileira, que garante a educação como um direito de todos e no Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegurando o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, expresso no Artigo 24 a garantia de que “As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”. (BRASIL, 2010, p.47).

Dessa forma, a concepção atual de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais brasileiras visa reverter o percurso de exclusão das pessoas com deficiência, alterando a organização dos sistemas de ensino comum e especial.

[...] a inclusão bem sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam

respostas adequadas às suas características e necessidades. (BRASIL, 1998, p.17).

Nesse cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também surgem como referenciais de mudanças significativas na concepção: aluno/deficiência/escola, com a construção e a prática de instrumentos inclusivos para atender as especificidades de cada aluno que esteja passando por dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes, com a finalidade de proporcionar a igualdade de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, que enfatiza em seu capítulo V a educação dos alunos público alvo da Educação Especial, referindo-se atualmente aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, de acordo com a Lei nº 12.796 de 2013.

A partir da LDB de 1996, a Educação Especial é definida no Art. 58 como:

a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2010, p.43).

Por sua vez, reforça o apoio especializado, esclarecendo nos parágrafos citados que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;

Sendo assim, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser matriculados sem discriminação nas escolas comuns e terão assegurado o atendimento educacional especializado na própria escola ou em instituições especializadas. No entanto, a inserção desse público não quer dizer que a inclusão esteja garantida, pois incluir não consiste apenas na permanência física na sala de aula com os demais alunos, mas no comprometimento de melhorar as práticas educativas como forma de garantir que sejam atendidas as particularidades de cada aluno.

Para que a inclusão aconteça, no artigo 59, incisos I, e III da LDB “os sistemas de ensino assegurarão aos educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Nesse contexto, será necessária uma grande transformação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo para que haja planejamento de ações estruturadas, oferecendo condições adequadas para a aprendizagem desse público, de modo a ter seus direitos plenamente respeitados.

Nesse processo de organização da educação brasileira com vistas á inclusão no contexto escolar, o MEC publicou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de orientar os sistemas de ensino a promover a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola regular dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a presença da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino e oferecendo condições adequadas para a aprendizagem desse público, definidos na Política como:

pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (...) Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2010, p.21).

O apoio da educação especial é fundamental à educação inclusiva para ajudar os alunos em suas dificuldades e também o professor, que precisa de orientações para ensinar coisas novas e não simplesmente permitir a presença do aluno na sala de aula, sem que este consiga avançar cognitivamente. Para Santiago (2010):

a EE deve estar a serviço da educação inclusiva, ou seja, servir de instrumento para que todos usufruam do direito de aprender. Portanto, antes de desprezarmos os saberes construídos ao longo da história da EE, deveríamos aproveitá-los para o bem daqueles que ainda não encontram as condições necessárias de aprendizagem na escola. (p.8).

Esperando dessa forma, reverter o percurso de exclusão desse público através da elaboração de propostas curriculares dentro de um projeto educacional definido para valorizar as diferenças e favorecer da melhor forma possível a aprendizagem.

A intenção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é que a educação especial integre a proposta pedagógica da escola regular para que esta se adapte a realidade dos alunos que irão frequentá-la, pois de acordo com suas Diretrizes,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p.21).

Nesse cenário, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitando a igualdade de oportunidades independente das limitações, e reconhecendo que cada educando é diferente do outro, que tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com suas possibilidades. Assim, o AEE está disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.” (Art. 2º, § 1º), prestado de diferentes formas para atender as especificidades e favorecer o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

O referido decreto reestrutura a educação especial para garantir os serviços de apoio especializado complementando a proposta pedagógica da escola, para que este atendimento assegure que os alunos aprendam o que é diferente do currículo comum e necessário para que possam ultrapassar as barreiras que impedem a interação no contexto educacional, familiar e social, impostas pela deficiência.

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, s/p).

Também menciona no Art. 5º o apoio técnico e financeiro por parte da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, ampliando a oferta do AEE e melhorando a qualidade do atendimento já oferecido, com ações que visam:

- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Nessa perspectiva da educação inclusiva, a educação especial perdeu sua condição de substituir o ensino comum em escolas e classes especiais e essas classes especiais foram substituídas pelas salas de recursos multifuncionais “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” nas escolas regulares. (§ 3º do Art. 5º). A

produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem de que trata o § 4º do Art. 5º “incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”.

Podemos concluir, segundo a atual política de inclusão brasileira, que na escola regular o aluno da educação especial deve ter suas especificidades atendidas no dia a dia da escola, com a contribuição de gestores, professores e todos os profissionais da educação em parceria com a família. Porém, para que o ambiente seja favorável à inclusão o AEE precisa está implementado em todas as escolas brasileiras, mas atualmente isso não acontece, pois de modo geral, os direitos garantidos por lei, pouco estão sendo executados, continuando a revelar um problema social histórico. Portanto, nós, enquanto cidadãos de uma sociedade que se diz democrática, temos o dever de exigir dos governantes que as políticas públicas de inclusão, atualmente muito distante da realidade, saiam do papel e passem a beneficiar a população que dela necessita, deixando de ser uma questão de classe social.

3 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO SURDO

No capítulo anterior vimos um pouco sobre o processo histórico da inclusão, bem como as legislações referentes à mesma. A partir de agora destinaremos os demais capítulos a um público específico, as pessoas surdas, e sua inclusão nas escolas regulares.

Um passo importante para se incluir o aluno surdo no ambiente escolar é a compreensão do que é a Deficiência Auditiva e a percepção de que os surdos não formam um grupo homogêneo de pessoas. Existe uma série de aspectos que irão influenciar a forma adequada de intervenção. Por isso, falaremos sobre as características da surdez, os tipos de identidade surda existentes, filosofias educacionais para o ensino dos surdos e por fim, como deve ser o atendimento educacional especializado para alunos surdos.

3.1 O que é a surdez?

Existem muitos conceitos sobre o que é a surdez. No livro Saberes e Práticas da Inclusão – Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos (2006), publicado pelo MEC, encontramos a seguinte definição para surdez “uma diminuição na capacidade de ouvir de um indivíduo”. No entanto, nem sempre ocorre apenas uma diminuição da audição, em alguns casos a perda é tão grande que o indivíduo fica impossibilitado de ouvir os sons.

Nesse sentido, uma melhor definição para deficiência auditiva ou surdez, do ponto de vista clínico é a perda total ou parcial da capacidade de ouvir e perceber os sons. Porém, do ponto de vista pedagógico Santiago (2006) alega que o surdo “é uma pessoa diferente linguisticamente, e que por esta razão, necessita de uma intervenção que considere tal diferença como fundamental nos processos de aprendizagem”, ou seja, a surdez não é considerada uma deficiência, mas uma diferença linguística que deve ser aceita e respeitada dentro da sala de aula. Por isso, o modo como o professor percebe a surdez influenciará diretamente sobre a metodologia utilizada para com o aluno surdo, por isso a importância de se conhecer as diferenças individuais relacionadas à surdez.

É através da aquisição da linguagem que passamos a compreender a nossa cultura e contexto social no qual estamos inseridos, a diminuição ou perda auditiva

acarreta um atraso linguístico no indivíduo, portanto, quanto mais tarde for diagnosticada a surdez mais comprometida ficará a linguagem. É importante ressaltar que “a falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano” (CAPOVILLA, 2000, p.100). O ouvinte desenvolve a linguagem oral devido ao contato direto com a mesma, para o surdo não é diferente, ele precisa ter contato com a língua de sinais para que ocorra a aquisição da mesma. Por isso, quanto mais cedo for exposto a ela melhor será seu desenvolvimento.

Os surdos não compõem um grupo homogêneo de pessoas, sendo classificados a partir de diferentes características em razão da perda auditiva (grau de comprometimento), quanto à etiologia (causa da surdez) e o período de aquisição da mesma. Assim,

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas. (BRASIL, 2006, p.15).

Por isso, conhecer alguns aspectos clínicos da surdez faz-se necessário para o desenvolvimento de uma boa prática educativa.

3.1.1 Graus de Perda Auditiva

A surdez pode ser unilateral quando a perda auditiva ocorre em um ouvido, e bilateral quando ocorre nos dois. O grau de comprometimento pode ser decisivo no desenvolvimento da linguagem, o nível de perda é medido em termos de decibéis.

A audição é considerada normal quando a captação de som ocorre até 16 dB. Quando a captação ocorre de 16 e 70 dB, a pessoa possui uma deficiência auditiva, podendo ser classificada em:

- ✚ *surdez leve* (16 a 40 dB) audição muito próxima da normal, o desenvolvimento da linguagem oral ocorre normalmente. Pode haver dificuldades com a percepção de alguns fonemas, no entanto, não requer grandes mudanças metodológicas por parte do professor. Usar um tom mais alto de voz e falar pausadamente facilitará a compreensão do aluno;

- ✚ *surdez moderada* (41 a 70 dB) é possível a percepção de sons altos, ocorrendo um atraso na linguagem oral e dificuldade na articulação das palavras, por não captar os fonemas corretos. A criança que possui esse tipo de surdez não consegue se comunicar em local com muito barulho e pode ser por vezes desatenta, apresentando dificuldades na leitura e escrita. Requer adaptações metodológicas mais específicas, pois além do que foi dito para a surdez leve é necessário o aumento de recursos visuais para garantir a aprendizagem do aluno;
- ✚ Acima de 70 dB a pessoa é considerada surda, necessitando do uso de língua de sinais para se comunicar.
- ✚ *surdez severa* (71 a 90 dB) a voz humana não é perceptível, o que impossibilita a aquisição da linguagem oral de modo espontâneo. O uso de aparelhos auditivos pode ajudar, mas se faz necessário o uso de língua de sinais, pois sua aptidão visual supera a auditiva. O professor deverá privilegiar o uso de imagens e ter o domínio da LIBRAS para que haja uma boa comunicação entre eles;
- ✚ *surdez profunda* (acima de 91dB) não há percepção de praticamente som algum, apenas ruídos muito altos como uma bomba, por exemplo, nesse caso o som pode ser de longe percebido. Não há desenvolvimento da linguagem oral e apenas um implante coclear poderia fazê-la ouvir. A linguagem desenvolvida deverá ser a de sinais, que é a língua natural do surdo. (BRASIL, 2006; SANTIAGO, 2010; GESSER, 2009).

Percebe-se então, que dependendo do grau da perda auditiva, a alfabetização e educação do aluno surdo deverão ocorrer através da língua de sinais, cabendo ao professor dá a ela o devido valor. Por isso, a necessidade de intérpretes na sala de aula e acima de tudo o interesse do professor em aprender e querer se comunicar com o aluno surdo, a fim de garantir uma aprendizagem efetiva.

3.1.2 Causas da Perda Auditiva

Uma dúvida muito comum é porque alguns surdos falam e outros não. Geralmente essa diferença está associada ao período de aquisição da surdez ou ao tipo de identidade surda adotada pelo indivíduo.

De acordo com o período de aquisição a surdez pode ser:

- ✚ *Pré-linguística* - perda auditiva antes da aquisição da linguagem oral. São os que nascem surdos ou perdem a audição antes de desenvolverem a fala;
- ✚ *Pós-linguística* - perda auditiva após a aquisição da linguagem oral. Perderam a audição após a aquisição da fala. (BRASIL, 2006; SANTIAGO, 2010).

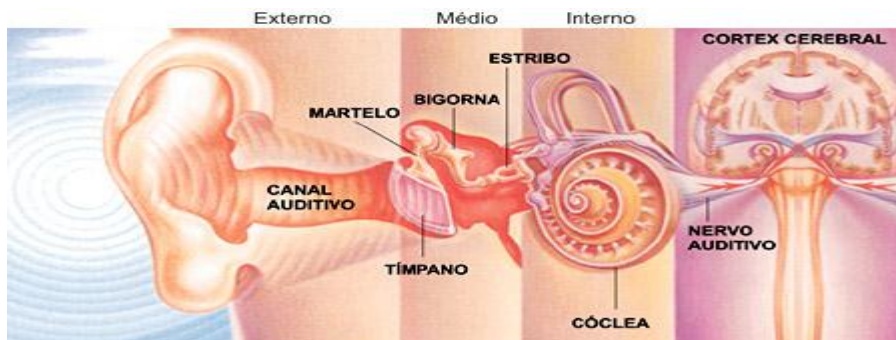
As causas da surdez são variadas, e de acordo com o MEC estão divididas em três grupos:

- ✚ *pré-natais* - provocada durante a gestação por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe durante a gestação (rubéola, diabetes, sífilis, etc.) ou uso de drogas ototóxicas (medicamentos que afetam a audição);
- ✚ *peri-natais* - adquiridas no momento do nascimento, como a prematuridade, anóxia (falta de oxigenação no cérebro), hipóxia (pouca oxigenação no cérebro) ou parto traumático (parto rápido demais ou muito demorado);
- ✚ *pós-natais* - causada por alguma doença adquirida ao longo da vida, por exemplo, meningite, caxumba, sarampo, infecções, entre outras. (BRASIL, 2006, p.15).

3.1.3 Tipos de Surdez ou Perda Auditiva

Para entendermos os tipos de surdez existentes é necessário que se entenda um pouco como funciona o ouvido humano. O ouvido é composto por três partes: a externa, também chamada de ouvido externo, que compreende o pavilhão auricular, o conduto auditivo e a membrana timpânica; as outras duas são internas e estão localizadas dentro da caixa craniana, o ouvido médio onde estão localizados três ossos muito pequenos (martelo, bigorna e estribo) e o ouvido interno, nele estão situados a cóclea, os canais semicirculares e o nervo auditivo.

Podemos observar melhor na imagem abaixo:



1 Fonte: www.sobiologia.com.br

As ondas sonoras são captadas pelo ouvido externo e passa para o ouvido médio onde são conduzidas pelo martelo, bigorna e estribo até a cóclea que fica na parte interna do ouvido. É na cóclea que o som é processado, vibra e vai para o cérebro, passando pelo nervo auditivo. Quando ele chega aos centros auditivos do cérebro é possível a compreensão da mensagem recebida.

Os tipos de surdez variam de acordo com a localização da lesão no aparelho auditivo.

O MEC divide em quatro os tipos de perda auditiva, são elas:

- ✚ *Condutiva* - patologias localizadas no ouvido externo e/ou médio. Geralmente são ocasionadas por causas pós-natais e em sua maioria são reversíveis após tratamento;
- ✚ *Neurosensorial* - de origens pré-natais. Localiza-se no nervo coclear e esse tipo de lesão é irreversível;
- ✚ *Mista* - afeta ao mesmo tempo o ouvido externo e/ ou médio e o ouvido interno. Ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação. Esse caso também é irreversível;
- ✚ *Central* - alteração localizada no cérebro. Pode ser localizada desde o tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral. (BRASIL, 2006, p.16).

É através da identificação do tipo de surdez que será possível determinar o tratamento indicado e ainda o uso de dispositivos de amplificação sonora.

3.1.4 Identidades Surdas

Além dos aspectos clínicos descritos anteriormente, outro fator altamente relevante no processo de ensino da pessoa surda é a dificuldade decorrente de sua limitação linguística que ocasiona problemas emocionais, sociais e cognitivos, influenciando a aprendizagem e sua identidade.

De acordo com Perlin (1989) apud Santiago (2010), existem cinco categorias de identidades surdas: política, híbrida, de transição, incompleta e flutuante. Por isso, é um erro pensar que as pessoas surdas formam um grupo homogêneo.

Essas identidades são classificadas como:

- a) Identidade surda política – há o predomínio da experiência visual em detrimento da auditiva;
- b) Identidade surda híbrida – acontece com surdos que usam identidades diferentes em momentos diferentes;
- c) Identidade surda de transição – é caracterizada por um momento específico da vida do surdo. É exatamente aquele em que ele passa de um mundo ouvinte, onde sempre foi obrigado a viver, para uma nova experiência com o mundo surdo.
- d) Identidade surda incompleta – aquela em que a pessoa surda sofre pressões de toda a espécie para não se identificar com outros surdos;
- e) Identidade surda flutuante – quando o surdo não aceita a própria surdez e faz de tudo para se enquadrar no mundo ouvinte. (p.214-215).

A construção da identidade da pessoa surda ocorre através da convivência com os outros, ou seja, a partir da interação com surdos ou ouvintes. O convívio da pessoa surda refletirá diretamente sobre qual identidade ela assumirá. Entender qual a identidade assumida pelo aluno surdo permitirá ao professor perceber a concepção que o aluno tem de si mesmo e dentro de qual cultura ele está inserido, a ouvinte ou a surda. Sendo duas culturas distintas, é importante a identificação e valorização da cultura dentro do contexto educacional.

De acordo com Costa (2009):

À medida que a pessoa com deficiência auditiva passa a ter acesso à educação, o próprio conceito de deficiência passa a ser revisto, deixando de ser compreendido como incapacidade para uma condição de desvantagem, a qual precisa ser

suprida com práticas diferenciadas e desenvolvimento tecnológico. (p.40).

Sendo assim, é a compreensão das diferenças aqui apresentadas que possibilitará ao professor entender quais as dificuldades de seus alunos e qual a melhor maneira de ajudá-los a aprender, construindo as bases de uma educação inclusiva de qualidade que perceba o aluno surdo em sua individualidade, dando a ele a condição para se desenvolver cognitivamente e socialmente.

3.2 Filosofias Educacionais para a Educação de Surdos

Anteriormente já foi falado sobre as consequências acarretadas no desenvolvimento de uma pessoa pela falta de aquisição de uma linguagem. Por este motivo os surdos foram considerados por muitos anos incapazes de serem educados, por não terem o domínio de uma linguagem. Considerados inferiores e incapazes os surdos tiveram seus direitos negados, assim como todas as pessoas com deficiência.

As metodologias de educação para surdo evoluíram ao longo dos anos com avanços e retrocessos. No entanto, essa evolução ocorre ao mesmo tempo em que vão surgindo novos conceitos relacionados à definição de língua e linguagem. Inicialmente apenas o termo língua era utilizado, segundo Goldfeld (2002) encontramos duas conotações diferentes para o termo:

Língua (Saussure) - sistema de regras abstratas compostos por elementos significativos inter-relacionados.

Língua (Bakhtin) - sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia. (p.25).

Aparentemente isso nada tem a ver com a educação dos surdos, porém foi embasado na primeira definição de língua que se foi negado aos surdos o direito de usarem sinais para se comunicar e determinado que todos deveriam “falar” para que pudessem ser integrados na sociedade. No entanto, a segunda definição deixa claro que qualquer método utilizado para expressar ideias e pensamentos pode ser considerado língua, e isso fez toda a diferença para a aceitação da língua de sinais em todo o mundo.

Outro conceito relevante para a difusão da língua de sinais foi o de linguagem, que para Bakhtin significa “códigos que envolvem significação não precisando

necessariamente abranger uma língua” (GOLDFELD, 2002, p.25), ou seja, a linguagem é aquilo que me permite compreender as coisas e expressar esse entendimento. A partir desse conceito percebe-se então que o surdo tem um modo próprio de expressar seus pensamentos através de “língua de sinais”, sendo assim possuidor de uma linguagem.

No Brasil, a educação dos surdos se inicia em 1855 com a chegada de Ernest Huet. Financiado pelo governo ele desenvolveu um trabalho educativo com duas crianças surdas. Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (atualmente o INES), que utilizou a língua de sinais até 1911 quando aderiu ao oralismo, seguindo a tendência mundial que predominava na época.

3.2.1 Oralismo

O Oralismo foi considerado o método mais adequado para a educação de surdos em 1880 no Congresso Internacional de Surdo Mudez, em Milão na Itália. Expandiu-se por todo o mundo, chegando ao Brasil em 1911.

Para Goldfeld (2002),

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez”. (p.34).

O oralismo não aceita a diferença linguística da pessoa surda, antes visa “normalizar” o indivíduo forçando-o a adquirir uma linguagem oral. Impregnado de uma visão médico-clínica tem como objetivo central o aprendizado da língua oral, nesse ponto “aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever” (BRASIL, 2004, p.55). Para os defensores do oralismo o uso da língua de sinais faz com que a criança surda se acomode a sua deficiência e não sinta a necessidade de falar, o que representa uma perda para eles, não sendo possível efetivar a integração dos mesmos na sociedade.

Algumas técnicas utilizadas para o método oral são:

- ✚ *Unissensorial* - prioriza a audição como principal via sensorial a ser estimulada e desse modo conseguir que o surdo se oralize. Ex: Acupédico e Audiofonatório.
- ✚ *Multissensorial* - utiliza várias vias sensoriais (vibrações corporais e leitura orofacial) como recursos para serem trabalhados para chegar à oralidade. Ex: Arual e Verbotonal.

Proibidos de utilizar a língua de sinais, os surdos foram condenados a um considerável atraso de linguagem e bloqueio de comunicação, resultando assim em sucessivos fracassos escolares e uma exclusão ainda maior, pois sem educação ficam excluídos do mercado de trabalho e conseqüentemente são colocados à margem da sociedade.

3.2.2 Comunicação Total

Na década de 70 surge, em oposição ao oralismo, a Comunicação Total que apesar de considerar que apenas a aquisição da linguagem oral não é suficiente para o desenvolvimento pleno da pessoa surda, não reconhece a língua de sinais como a língua natural do surdo, antes focaliza a comunicação como objetivo central, defendendo a utilização de qualquer recurso linguístico: língua de sinais, língua oral, gestos, fala, leitura labial, alfabeto manual, ou seja, qualquer meio que possa facilitar a comunicação e a apreensão da fala e da escrita.

A utilização de códigos manuais e língua oral ao mesmo tempo recebe o nome de bimodalismo. Os códigos manuais “têm como objetivo representar de forma espaço-visuo-manual uma língua oral” (GOLDFELD, 2002, p.41) ao contrário da língua de sinais que possui estrutura própria.

O importante na comunicação total era estabelecer a comunicação entre surdos e surdos, e surdos e ouvintes, sobretudo a família considerada aqui muito importante para o processo educacional da criança surda. No entanto, na área educacional ela não conseguiu o efeito esperado, pois ainda que a comunicação acontecesse melhor, as dificuldades para a apreensão da leitura e escrita permaneciam. Segundo Capovilla (2000) após algumas pesquisas realizadas em salas de aula que utilizavam o bimodalismo concluiu-se que:

(...) As crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais, nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si só. (p.109).

Passando assim a ser questionada a eficácia dessa filosofia, pois além de não conseguir alfabetizar o surdo ainda dificultava a comunicação entre eles, pelo fato de permitir a utilização de códigos manuais diferenciados.

3.2.3 Bilinguismo

O Bilinguismo pode ser considerado como o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos. E surge como resposta as interrogações deixadas pela comunicação total. Atualmente esse é o método que prevalece no Brasil, já estando previsto no Decreto nº 5.626/2005

(...) a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. (DAMÁZIO, 2007, p.20).

Percebe-se que diferentemente das duas filosofias anteriores o foco é voltado para a pessoa surda, e não para o aspecto biológico da surdez, visando seu real desenvolvimento e respeitando sua diferença natural que é a linguagem. Esse método não visa tornar o surdo semelhante ao ouvinte, mas dar-lhe condições de se desenvolver e incluí-lo na sociedade.

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Assim, percebemos que o bilinguismo leva em conta todos os aspectos da pessoa surda, desde a linguagem até a identidade adotada por ele, no entanto, não desconsidera a aprendizagem da língua de origem do país.

Goldfeld (2002) afirma que a língua oral deve ser a segunda língua da criança surda, pois seu aprendizado é muito lento e necessita de atendimento específico para ser desenvolvida e ainda assim ela nunca servirá a todas as necessidades comunicativas e cognitivas do surdo.

No Brasil, alguns pesquisadores defendem que a aprendizagem da segunda língua (língua de origem do país) ocorra apenas na modalidade escrita. É esta visão que é adotada no Decreto nº 5.626 de 2005, quando afirma no Art. 22 que a inclusão do aluno surdo deve ocorrer por meio de organização de escolas bilíngues, definindo ainda que “são denominadas escolas ou classes bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Entre todas as filosofias educacionais adotadas ao longo dos anos, o bilinguismo tem sido considerado pelos surdos e pesquisadores a que apresenta melhor resultado, permitindo assim a alfabetização e inclusão do surdo na rede regular de ensino. No entanto, é preciso lembrar que o bilinguismo ainda está em processo de consolidação nas escolas, o que fica evidenciado diante da falta de interpretes, profissionais capacitados para o AEE e salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares públicas e privadas da rede de ensino. O mais importante, porém, é que os primeiros passos rumo à inclusão educacional da pessoa surda já estão sendo dados.

3.3 A importância da Língua Brasileira de Sinais para os Surdos

Atualmente se defende que a educação do aluno surdo deve ser bilíngue, ou seja, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua primeira língua e do português escrito como segunda língua para que se estabeleça uma comunicação eficaz e uma educação de qualidade para a pessoa surda. Por esse motivo, pretendemos falar um pouco sobre a Libras, com a finalidade de explicitar que é uma língua natural e não apenas uma sinalização do português feita através de gestos e mímicas.

No Brasil a língua de sinais vem se desenvolvendo desde 1857, tendo como base a língua de sinais francesa, no entanto, só foi reconhecida legalmente em 24 de Abril de 2002, com a Lei nº 10.436, que define a Libras,

como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora,

com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, s/p).

É importante ressaltar que a língua de sinais não é universal, a mesma varia de país para país como as demais línguas e ainda podem apresentar variações regionais dentro do mesmo território, sendo assim “em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais” (GESSER, 2009, p.12).

Para Santiago (2010) a língua de sinais assemelha-se as outras línguas em outros aspectos, tais como o aumento de vocabulário através da inserção de novos sinais devido às necessidades decorrentes das mudanças culturais e tecnológicas; capacidade de expressar sentimentos, emoções e qualquer ideia ou conceito abstrato e estrutura-se a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, possuem os níveis fonológico, morfológico, pragmático e semântico, assim como as línguas orais.

Na língua de sinais o *senal* seria o equivalente a *palavra* na língua oral. Os parâmetros, segundo Santiago (2010) são os elementos que constituem um sinal e estão classificados em: *configuração de mãos*: é a forma da mão presente no sinal; *ponto de articulação*: é o lugar onde incide a mão configurada; *movimento*: pode ou não estar presente nos sinais; *orientação/direcionalidade*: é a direção de movimento que o sinal deve ter; e *expressão facial e/ou corporal*: se faz necessário para facilitar a compreensão de alguns sinais. A combinação desses parâmetros formam os sinais e a partir deles se estruturam a língua visual-gestual.

Na Libras há 64 configurações de mãos. O alfabeto manual é composto por 27 formatos, que corresponde às letras do alfabeto em português brasileiro e são geralmente utilizados para datilologia de nomes próprios e siglas, ou na ocorrência de uma palavra desconhecida. E ainda há os formatos de numerais em Libras de 0 a 9.

Foi a partir de 2005 com o Decreto 5.626 que regulamentou a Lei 10.436, visando o acesso dos alunos surdos à escola comum, que a pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (Art. 1º) passaram a ter o apoio do Governo Federal para o uso e difusão da Libras, bem como a garantia legal de uma educação bilíngue na escola regular. Esse Decreto também prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes de libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, “(...) como meio de assegurar aos

alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso a comunicação, à informação e a educação” (BRASIL, 2005, s/p).

Para Basilier *apud* Gesser (2009),

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa (...). A língua é parte de nós mesmos (...) quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos (...). (p.81).

Nesse contexto, o uso da língua brasileira de sinais no processo educativo do aluno surdo faz-se indispensável, pois é através de sua língua materna que será possível a comunicação e apreensão da escrita em um ambiente escolar acessível e com práticas pedagógicas que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico do aluno surdo durante todo o processo de escolarização. Assim sendo, as instituições federais de ensino, segundo o Decreto 5.611/2005 deve prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005, s/p).

Para que dessa forma sejam respeitadas e atendidas as diferenças dos alunos surdos por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras e na Língua Portuguesa, promovendo o acesso dos mesmos ao conhecimento com participação nas aulas e desenvolvimento do seu potencial.

3.4 Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos.

Como já foi dito anteriormente, na atual política brasileira com perspectiva inclusiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve integrar a proposta pedagógica da escola para atender por meio de recursos acessíveis as especificidades e favorecer o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. No caso do AEE para

a pessoa surda, o dispositivo legal determina o direito a uma educação bilíngue na escola comum com a utilização da Libras e da Língua Portuguesa no ambiente escolar.

Dessa forma, o AEE deve ser uma construção da escola, envolvendo direta ou indiretamente todos os profissionais. Sendo elaborado e desenvolvido coletivamente “pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p.26) com base nas habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos surdos, envolvendo a seleção de recursos didáticos para o AEE em Libras e em Língua Portuguesa.

Segundo Damázio (2007) esses professores também preparam cadernos de estudo para o aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados. Outro fator importante é o registro de observação desses alunos em relatório contendo avaliações relativas ao desenvolvimento do desempenho de cada um. Nesse caso, todos os profissionais da escola em contato com os alunos surdos participam na observação dos aspectos de “sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, visoespacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos.” (p.26).

De acordo com Alvez (2010) as práticas pedagógicas da sala de aula comum e do AEE para esse público devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e propicie as condições essenciais da aprendizagem, estabelecendo como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dos alunos com surdez e vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. Para a autora, o AEE para esses alunos deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular compreenda o conhecimento como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo.

Nesse contexto, o trabalho do AEE para os alunos surdos na escola comum, conforme Damázio (2007) acontece em três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras; e Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

3.4.1 Atendimento Educacional Especializado em Libras

O AEE em Libras é realizado todos os dias em horário oposto ao da aula por um professor especializado, preferencialmente surdo, que explica em Libras os diferentes conteúdos curriculares que serão trabalhados na sala de aula comum. A proposta pedagógica desse atendimento é planejada pelo professor de Libras em parceria com o professor da classe comum e o professor de Língua Portuguesa para que haja coerência entre o conteúdo ministrado na sala e o planejado no AEE, levando o aluno surdo a compreender e participar das aulas, interagindo com os colegas de classe.

Nesse sentido, são usados recursos didáticos como maquetes, ilustrações, dramatizações e outras formas que contribuam para a apropriação dos conteúdos pelos alunos surdos.

A sala de recursos multifuncionais onde é realizado esse atendimento deve conter vários materiais acessíveis e recursos visuais, “mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros”. (DAMÁZIO, 2007, p.26).

Segundo a autora, também é realizada a avaliação de aprendizagem do aluno surdo no AEE em Libras com vistas a verificar sua evolução, bem como são representados com gravuras no caderno do aluno os conceitos estudados por ele.

3.4.2 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras

O AEE para o ensino de Libras é realizado por professor especialista ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo, todos os dias no horário oposto ao da aula, na sala de recursos multifuncionais. Para planejar esse atendimento é necessário primeiro uma avaliação do estágio de desenvolvimento da Libras que se encontra o aluno surdo para então organizar as estratégias pedagógicas a serem utilizadas no desenvolvimento de conceitos em Libras e na elaboração de recursos didáticos que favoreçam o diálogo, contextualização e aprendizado da língua de sinais de forma significativa, respeitando suas especificidades.

De acordo com Alvez (2010) diversos aspectos envolve a aprendizagem da Libras, “como: referenciais visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais.” (p.17).

Os professores ou instrutores responsáveis pelo ensino de Libras criam sempre que necessários sinais para termos científicos e “avaliam a criação dos termos científicos em Libras, a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e/ou por empréstimos lexicais”. (DAMÁZIO, 2007, p.32). Eles também realizam avaliações para verificação da aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual de Libras, bem como prepara o caderno do aluno, de forma que possam recorrer a ele como um dicionário particular.

3.4.3 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa

O AEE para o ensino de Língua Portuguesa, assim como os demais já mencionados é desenvolvido partir do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa, todos os dias no horário contrário ao da aula, por um professor de língua portuguesa, graduado em Letras preferencialmente, que seja conhecedor da estrutura da língua e de metodologias de ensino da mesma como segunda língua para o surdo. O local desse atendimento, conforme Damázio (2007) é a sala de recursos multifuncionais que deve ser organizada respeitando os princípios de:

Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.

Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.

Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes. (p.38-39).

O planejamento didático-pedagógico desse atendimento envolve também os professores de Libras e da sala comum a fim de “desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa”. (ALVEZ, 2010, p.20).

Esses profissionais organizam os termos científicos do conteúdo curricular em um glossário ilustrativo, visando à ampliação do vocabulário do português, bem como estudam os significados que as palavras representam em diferentes contextos. Todos os

conceitos estudados são exemplificados no caderno de estudos, organizado pelo professor de português do AEE e professor da sala de aula comum, por meio de ilustrações que favorece o aprendizado dos alunos. Para os alunos surdos que desejarem se oralizar, o AEE fornece as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial. Os alunos atendidos no AEE para ensino de língua portuguesa vão aprender a incorporar as regras gramaticais, visando o sentido do texto escrito.

Para Damázio (2007) o AEE em Língua Portuguesa é muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo na sala de aula comum, devendo ser iniciado nos primeiros anos de escolarização, pois uma vez que iniciados tardiamente neste processo, mais obstáculos encontrarão na conquista da habilidade comunicativa escrita.

Enfim, teoricamente, o atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez, na perspectiva inclusiva é a maneira da escola atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos, permitindo atender suas necessidades específicas por meio de três momentos didático-pedagógicos que envolvem a comunidade escolar.

4 METODOLOGIA

A metodologia fornece o suporte científico para a definição dos métodos utilizados para se atingir a finalidade da pesquisa.

Segundo Minayo (1994),

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados. (p.43).

Assim sendo, a partir de agora descreveremos os procedimentos metodológicos que nortearam cientificamente a pesquisa no TCC.

4.1 Tipo de Pesquisa

Utilizamos a Pesquisa Documental e a Pesquisa de Campo. A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (MARCONI E LAKATOS, 2008). Dessa forma, a pesquisa será desenvolvida por meio da análise de leis e decretos, bem como de publicações do MEC que garantem a inclusão escolar da pessoa surda.

É com a finalidade de observar se a legislação para a inclusão de alunos surdos está sendo cumprida na prática que incorporamos a pesquisa de campo ao nosso TCC, pois segundo Marconi e Lakatos (2008) a Pesquisa de Campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente.

Nessa perspectiva, escolhemos a técnica de observação participante, pois de acordo com Minayo (1994) “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” (p.59). Sendo assim, vamos conhecer a realidade do cotidiano escolar através de observações e também de conversas informais, com o objetivo de perceber se a acessibilidade para os alunos surdos vem sendo cumprida.

4.2 Local de Pesquisa²

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Flávio Ribeiro, situada á Avenida Flávio Ribeiro Coutinho, nº 53, centro, município de Santa Rita, Estado da Paraíba.

A escola foi inaugurada em 31 de março de 1975 e teve seu reconhecimento definitivo sob o Decreto Lei nº 10/94 em 30 de maio de 1994, recebendo este nome em homenagem ao Governador do Estado da Paraíba, Dr. Flávio Ribeiro, que governou o Estado no período de 1956 a 1960.

O terreno onde se localiza a escola é amplo, o prédio é próprio e possui em sua estrutura física os seguintes ambientes: secretaria com banheiro, diretoria com banheiro, sala de arquivo, sala de leitura com biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, cozinha com despensa, almoxarifado, 09 (nove) salas de aula, incluindo a sala de recursos multifuncionais, banheiro feminino e masculino para alunos e quadra esportiva.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a educação infantil (pré escolar) e fundamental I e II (1º ao 9º ano), e noturno, a Educação de Jovens e adultos (EJA). Seu quadro funcional é composto pela equipe técnica, gestores (dois), supervisoras (duas), orientadora e coordenadora; corpo docente (trinta e três) e pessoal de apoio (trinta e um), com um quadro total de 70 (setenta) funcionários para assistir atualmente 507 (quinhentos e sete) alunos matriculados.

Compondo o corpo docente, que segundo o PPP é constituído por professores com cursos de Licenciatura e alguns com curso de especialização em áreas diversificadas, a escola conta com duas professoras e duas intérpretes para o AEE.

A clientela da escola em sua maioria é de comunidades pobres da cidade: bairro popular e de bairros vizinhos, como o bairro do Onze onde existe um alto índice de criminalidade, além da zona rural, usinas Tibirizinho, São João, Santana e Mumbaba, bem como das Fazendas Patrocínio e Tapira.

² Dados da escola obtidos na secretaria e através do Projeto Político Pedagógico (PPP).

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Professores, gestores e equipe técnica e de apoio, que através de conversas informais nos forneceram as informações necessárias para o preenchimento do quadro “Acessibilidade para Surdos – Check List.”

4.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o Check List de acessibilidade para surdos, sendo construído a partir da legislação brasileira e de documentos do MEC referentes à inclusão de alunos surdos na escola regular; a observação da prática de professores, gestor, equipe técnica de apoio quanto a inclusão de alunos surdos e o PPP da Escola Governador Flávio Ribeiro.

4.5 Análise dos Dados

A pesquisa será analisada levando em consideração os aspectos qualitativos, pois “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (TRIVINOS, 1992, p.79), permitindo assim uma maior participação do pesquisador, com uma visão mais ampla e real do fato pesquisado.

A partir do quadro “Acessibilidade para Surdos – Check List” preenchido através de informações e observações coletadas com as visitas e conversas informais passamos agora a análise dos dados.

Com relação às questões 1 e 2 sobre a existência do PPP da escola e se o mesmo contempla a inclusão de alunos surdos, percebemos que a escola possui um PPP que está desatualizado. Tivemos acesso ao mesmo e pudemos constatar que não apresenta nada sobre a inclusão de alunos surdos destinando apenas um texto para a inclusão e de modo muito sintético.

A questão 3 busca saber se existem alunos surdos matriculados na escola, a resposta veio da professora do AEE que disse haver 3 alunas surdas no turno da manhã e 2 com perda auditiva no turno da tarde.

A questão 4 refere-se ao tipo de educação oferecida pela escola ao aluno surdo se é bilíngue ou não. Diante do que observamos e ouvimos de professores constatamos que a escola não oferta educação bilíngue, pois não possui nem recursos, nem profissionais adequados.

Na questão 5 buscamos saber se a escola possui projetos e/ou ações voltados para a promoção e efetivação da inclusão de alunos surdos. De acordo com as observações e conversas com a professora da sala de recursos multifuncionais e outros profissionais a escola não realiza nenhum projeto ou ação que favoreçam a inclusão do aluno surdo na escola.

A questão 6 é voltada para a oferta de capacitação e/ou treinamento específico para professores que trabalham com alunos surdos na escola. Nesse caso também constatamos a inexistência de qualquer capacitação ou treinamento para os professores da escola.

As questões 7 e 8 são referentes ao conhecimento de Libras por parte de professores e funcionários da escola, de modo geral. Constatamos a falta total de conhecimento de Libras entre professores e funcionários da escola.

A questão 9 visa saber se os funcionários, de modo geral, se comunicam com os alunos surdos. Diante de algumas conversas percebemos que os funcionários tentam se comunicar através de gestos ou mímicas já que não sabem Libras.

As questões 10, 11 e 12 buscam informações sobre a presença de intérprete e instrutor na escola e se o instrutor é surdo. A escola possui dois intérpretes (um no turno da manhã e um à tarde), com relação ao instrutor não existe nenhum.

Nas questões de 13 a 16 abordamos a oferta do Atendimento Educacional Especializado nos três momentos didático-pedagógicos, o AEE em Libras, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino da língua portuguesa. A escola oferta o AEE para alunos surdos, no entanto, o atendimento em Libras e para o ensino de Libras são ministrados pela mesma professora, já o atendimento para o ensino da língua portuguesa não é ofertado pela escola.

As questões 17 e 18 referem-se à frequência de alunos surdos no AEE, ou seja, se existem alunos surdos sendo atendidos no AEE e se o mesmo é oferecido todos os dias como prevê o MEC. Ambas as respostas são negativas, a professora responsável pela sala de recursos multifuncionais afirma que embora a escola ofereça o AEE para alunos surdos, os alunos não vão e ainda que eles fossem o atendimento seria ofertado no máximo duas vezes por semana.

Nas questões 19 e 20 questionamos a existência da Sala de Recursos Multifuncionais na escola e se a mesma possui equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE para alunos surdos. A escola possui uma sala de recursos multifuncionais, mas não está equipada com materiais didáticos e pedagógicos adequados para o atendimento dos alunos surdos.

A questão 21 busca informações sobre a formação específica dos profissionais responsáveis pela sala de recursos multifuncionais para desempenhar a função junto aos estudantes surdos. A escola possui dois professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais, uma professora no turno da manhã e outra no turno da tarde. Ambas as professoras são formadas em Pedagogia, no entanto, apenas uma possui formação para atuar com alunos surdos (a do turno da tarde); a outra afirmou ter ingressado no curso básico de Libras no início do ano, para que pudesse permanecer na sala de recursos multifuncionais.

As questões 22 e 23 buscam saber se existem informações em Libras na sala de aula que os alunos surdos estudam e nos diferentes ambientes da escola. Diante das nossas visitas pudemos observar que não existem informações em Libras nas salas e em nenhum outro ambiente da escola.

As três últimas questões (24, 25 e 26) são referentes à oferta de curso de Libras para professores, funcionários e demais alunos da escola. Detectamos que não existe, a escola não oferta curso de Libras para ninguém.

Em linhas gerais, com relação à inclusão de alunos surdos no ensino regular, verificamos que a escola deixa a desejar em vários itens do Check List, pois não possui projetos e/ou ações voltados para a promoção e efetivação da inclusão de alunos surdos; não oferece educação bilíngue; não oferece capacitação e/ou treinamento específico para professores que trabalham com alunos surdos; não tem instrutor de Libras; não oferta AEE diariamente; não oferta AEE para o ensino da Língua Portuguesa; não oferta curso de Libras para professores, funcionários e demais alunos; não dispõe de informações em Libras na sala de aula e nos demais ambientes da escola; não possui equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE para surdos na sala de recursos multifuncionais e os professores e funcionários, de modo geral, não possuem conhecimento de Libras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada pudemos perceber quão ricas e inclusivas são as leis, decretos e publicações do MEC quanto à educação da pessoa surda, no entanto, constatamos também quão pobre e excludente tem sido a educação dos surdos no município de Santa Rita.

A prática na escola municipal Flávio Ribeiro nos apresenta uma triste realidade: o despreparo de gestores, professores e funcionários para atuarem com os alunos surdos, a falta de instrutores e a presença de pessoas atuando como intérpretes, quando na verdade nem concluíram um curso básico de Libras. Funcionários que tentam se comunicar através de gestos e mímicas, porque não foram preparados para inclusão. Gestores que acreditam ter uma escola inclusiva, porque possui uma sala de recursos multifuncionais e matricula alunos surdos, mas sem material adequado para trabalhar com os mesmos. Professores que não aceitam a educação inclusiva e não tentam mudar metodologias de ensino ou buscar meios para se comunicar com os alunos surdos, simplesmente porque acreditam que eles não deveriam estar ali. Essa escola não oferece condições para o convívio social entre surdos e ouvintes, tão indispensável para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

A escola necessita de reforma em sua estrutura física como um todo, pois o madeiramento, as instalações elétricas e hidráulicas são antigas. As salas de aula estão com lâmpadas quebradas, as carteiras e mesas de madeira são desconfortáveis e não estão em bom estado de conservação, as paredes estão descascadas e sujas, quando chove tem goteiras e infiltrações gerando mofo nas salas de aula, a quadra esportiva encontra-se descoberta, não existe espaço destinado às refeições, devendo os alunos comerem em pé ou na sala de aula. Assim como todos os ambientes da escola, a sala de recursos multifuncionais não possui atrativos ou recursos que incentivem o aluno surdo a frequentá-la.

Quanto aos alunos surdos, não frequentam o AEE, faltam constantemente às aulas e muitos desistiram de estudar no ano passado e no início desse ano devido à falta de intérprete na escola. Segundo a professora da sala de recursos, quando frequentavam o AEE muitos alunos surdos eram barrados no portão de entrada, pois não conseguiam se comunicar com o porteiro que sem entender o que eles iam fazer na escola proibia a entrada. Para serem atendidos, muitas vezes, ficavam pulando e acenando com as mãos por cima do muro até que a professora visse e autorizasse a entrada dos mesmos, conta

ela. Esse tipo de situação ocorria frequentemente e aos poucos foi afastando os alunos do AEE. Outro problema citado foi que os alunos que estudam à tarde fazem o AEE no turno da manhã e nesse caso a professora da sala de recursos multifuncionais não sabe Libras e os alunos não podem se comunicar com ela, por isso não vão. Isso demonstra a negligência para com os alunos surdos que vem se afastando da escola por não encontrar espaço para o seu desenvolvimento, pois de acordo com a professora do AEE, a escola em anos anteriores, já foi referência na inclusão de alunos surdos, mas atualmente, verificamos que por falta de preparo os alunos surdos estão se evadindo dessa escola.

Uma escola polo que deveria ser modelo para as demais escolas do município de Santa Rita, não apresenta em seu PPP nada mais do que um texto sobre inclusão, no qual não são citadas leis, decretos e muito menos programas e ações para a inclusão de alunos surdos. A escola considera a educação inclusiva em seu PPP como Projeto desenvolvido pelo MEC e Secretaria de Educação do município, trazendo em seu texto:

Os progressos nas áreas de diversidade e equidade entre os alunos continuam ocorrendo. Esses progressos ocorreram a melhoria das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos e a disponibilidade de informações necessárias e educadores que ensinam grupos de estudantes diversos. Entretanto, a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de todo aluno, juntamente com a promoção de amizades e sistemas de apoio natural entre pares, não será uma tarefa fácil no âmbito da educação tradicional. As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. A total inclusão de todos os membros da humanidade, de qualquer raças, religiões, nacionalidades, classes socioeconômicas, culturas ou capacidades, em ambientes de aprendizagem e comunidade, pode facilitar o desenvolvimento do respeito mútuo, do apoio mútuo, da autorização própria e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade. É assim que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gov. Flávio Ribeiro Coutinho trabalha e é somente através desse trabalho conjunto de pessoas comprometidas que podemos esperar lidar com tal desafio. (s/p).

No entanto, para o gestor a escola é inclusiva, fala com muito orgulho que recebe alunos com qualquer deficiência.

O acesso à informação para alunos surdos na escola é lamentável, nem a identificação dos ambientes da escola é em Libras. No quadro de avisos a única palavra encontrada em Libras é banheiro. As salas de aula não possuem informação em Libras e na sala de recursos multifuncionais a única coisa disponível é o alfabeto colado em folhas de ofício nas paredes da sala. E os funcionários não possuem o mínimo de conhecimento da língua de sinais para que deem uma informação necessária.

Os alunos ouvintes consideram os alunos surdos como loucos, conta uma professora. Ela diz que no ano de 2012 precisou trabalhar sem intérprete com uma aluna surda e que tentava ajudá-la já que a aluna era oralizada. No entanto, enfrentou muita dificuldade por causa dos demais alunos que com raiva da atenção dada pela professora à menina surda a xingavam de “burra e louca” o tempo todo. Mais chocante que o depoimento foi a atitude tomada pela escola no ano seguinte para resolver a situação: esse ano dividiram a turma do 6º ano entre meninos e meninas para que os meninos não xingassem mais as alunas surdas, que ficaram juntas na mesma sala. Percebemos aqui o modo como é encarada a inclusão nessa escola, pois é muito mais cômodo afastar os agressores do que fazer um projeto voltado para a aceitação das diferenças.

Os professores reclamam de falta de preparo e até mesmo da omissão da escola quanto a práticas inclusivas, no entanto, não fazem nada para mudar isso. A escola não oferece sequer uma capacitação para os professores e funcionários. E os intérpretes que foram contratados no meio desse ano não são habilitados para a função, tendo sido encaminhados pela secretaria de educação, provavelmente por indicação política. Vale ressaltar que a presença de intérpretes na escola ocorreu devido à ameaça de uma mãe que ao colocar o filho que possui uma perda auditiva na escola ameaçou ir ao Ministério Público.

A escola não dispõe ainda de professor de letras habilitado para o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa e a única professora capacitada para atuar com alunos surdos só atende à tarde, duas vezes por semana, sendo responsável pelo AEE em Libras e para o ensino de Libras. Tudo isso colabora para um déficit de aprendizagem dos alunos surdos, pois a própria professora diz que o tempo de atendimento é insuficiente para melhorar a aprendizagem, a falta de materiais adequados dificulta ainda mais o processo de ensino, ficando evidentes os motivos da ausência dos alunos surdos no AEE. Pudemos concluir também que apesar do bilinguismo ser considerado o meio mais adequado para a inclusão educacional da

pessoa surda, ele não tem sido colocado em prática. Existem leis e decretos que garantem esse direito, mas eles só existem de fato no papel.

Infelizmente, um entendimento errôneo da inclusão tem feito muitos familiares de surdos, educadores, gestores e demais profissionais da educação acreditar que o fato da pessoa surda estar matriculada em uma escola regular representa estar incluído, quando na verdade, o aluno surdo está mais excluído dentro da escola do que fora dela.

Por fim, pretendemos concluir nossas considerações respondendo as inquietações que levaram a esta pesquisa, onde avaliamos que apesar das políticas públicas brasileiras garantirem a inclusão da pessoa surda na escola regular, esta ainda não se encontra preparada para incluir de fato os alunos surdos, proporcionando a acessibilidade necessária para atender as suas especificidades e garantir participação e aprendizagem.

Verificamos que a legislação que garante o direito à educação do surdo não tem se cumprido na prática da escola Gov. Flávio Ribeiro, que mesmo conhecendo as propostas do MEC para este público não estão desenvolvendo de forma satisfatória. Por isso, acreditamos que a referida escola é negligente com relação à educação desse público e a gestão da educação no município é responsável por isso, tendo em vista que não oferece as condições básicas para que suas escolas e seus agentes educacionais sejam capazes de promover as condições para que se efetive a inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino, de acordo com a legislação brasileira.

Diante da realidade verificada na escola municipal Gov. Flávio Ribeiro, concluímos que a escola pública no município de Santa Rita não está preparada para incluir os alunos surdos. A gestão municipal precisa rever suas práticas educacionais que segrega as diferenças, pois ainda hoje exclui alunos surdos, o que reflete em discriminação e os coloca à margem do sistema educacional e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB nº 9394/96**. 5ª ed. Brasília, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça: CORDE, 1994.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Ouvindo humano.

Disponível em:

<http://www.sobiologia.com.br/conteudos/FisiologiaAnimal/sentido5.php>

ALVEZ, C. B; FERREIRA, J.P; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** V. 4. Brasília: MEC, SEESP, UFC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. In: BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, 2010.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, 2000.

CORRER, R. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

COSTA, M. P. R. (org.). **Educação Especial aspectos conceituais e emergentes.** São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez.** Brasília: MEC, SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO da Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Editora Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. A **Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista.** 6ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7º ed.- São Paulo: Atlas 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e Políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2010.

SANTIAGO, S. A. S. **O papel do professor na escola inclusiva**. In: Revista Travessia. Olinda: FACHO, 2006.

_____. **Apostila de Educação Especial**. João Pessoa, PB: UFPB, 2010.

_____. **Por uma pedagogia crítica da visualidade: A Inclusão do Surdo em Debate**. In: CARLOS, E. J. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **A História da Exclusão das Pessoas com Deficiência: Aspectos Sócio-Econômicos, Religiosos e Educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. **Educação Para Todos: Um Estudo Sobre A Política de Inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais no Brasil**. Recife, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

Projeto Político Pedagógico - PPP. E. M. E. F. Governador Flávio Ribeiro. Santa Rita, Paraíba, 2013.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SANTA RITA:
Os Desafios do Processo Educativo**

**JOSIVETE ALVES VIANA
KALINE EMANUELE DA C. FELICIANO
PROFA. ORIENTADORA: DR^a SANDRA A. S. SANTIAGO**

ACESSIBILIDADE PARA SURDOS – CHECK LIST

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
1. A escola tem Projeto Político Pedagógico (PPP)?	X	
2. O PPP da escola contempla a inclusão de alunos surdos?		X
3. Há surdos matriculados na escola?	X	
4. A escola oferece educação bilíngue?		X
5. A escola possui projetos e/ou ações voltados para a promoção e efetivação da inclusão de alunos surdos?		X
6. Os professores recebem capacitação e/ou treinamento específico para trabalhar com alunos surdos?		X
7. Os professores que lecionam com alunos surdos possuem conhecimento de Libras?		X
8. Os funcionários, de modo geral, sabem Libras?		X
9. Os funcionários, de modo geral, se comunicam com o aluno surdo?	X	
10. A escola possui intérprete?	X	
11. A escola possui instrutor?		X
12. O instrutor é surdo?	-	-
13. A escola oferece Atendimento Educacional Especializado?	X	
14. A escola oferece Atendimento Educacional Especializado em Libras?	X	
15. A escola oferece Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras?	X	

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
16. A escola oferece Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa?		X
17. Há surdos atendidos no AEE?		X
18. Os alunos surdos recebem o AEE todos os dias?		X
19. A escola dispõe de sala de recursos multifuncionais?	X	
20. A sala de recursos multifuncionais possui equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE para surdos?		X
21. Os profissionais responsáveis pela sala de recursos multifuncionais tem formação em Libras?	X	
22. Há informações em Libras na sala de aula onde estudam os estudantes surdos?		X
23. Há informações em Libras nos diferentes ambientes da escola?		X
24. A escola oferece curso de Libras para os professores?		X
25. A escola oferece curso de Libras para os funcionários?		X
26. A escola oferece curso de Libras para os demais alunos?		X